

Modèle d'intervention pour l'émergence de la littératie

Hélène Makdissi et Andrée Boisclair

Volume 9, numéro 2, 2006

Intervention auprès de l'élève à risque : approches multiples et différenciées

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1016879ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1016879ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Makdissi, H. & Boisclair, A. (2006). Modèle d'intervention pour l'émergence de la littératie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 147–168.
<https://doi.org/10.7202/1016879ar>

Résumé de l'article

Le présent article suggère une réflexion théorique concernant l'acte de lire. Sur la base de cette réflexion, une posture épistémologique socioconstructiviste est clairement prise pour structurer un modèle d'intervention de lecture interactive pouvant guider le jeune enfant dans la compréhension des textes avant même la scolarisation formelle. Pour illustrer la pertinence pédagogique de ce modèle, deux exemples d'enfants sourds sont présentés de façon comparative, l'un des enfants ayant bénéficié quotidiennement du modèle d'intervention autour de la lecture interactive.



Modèle d'intervention pour l'émergence de la littératie

Hélène Makdissi

Université de Sherbrooke

Andrée Boisclair

Université Laval

Résumé – Le présent article suggère une réflexion théorique concernant l'acte de lire. Sur la base de cette réflexion, une posture épistémologique socioconstructiviste est clairement prise pour structurer un modèle d'intervention de lecture interactive pouvant guider le jeune enfant dans la compréhension des textes avant même la scolarisation formelle. Pour illustrer la pertinence pédagogique de ce modèle, deux exemples d'enfants sourds sont présentés de façon comparative, l'un des enfants ayant bénéficié quotidiennement du modèle d'intervention autour de la lecture interactive.

Abstract – This article puts forward a theoretical reflection on the act of reading. Based on this reflection, a socio-constructivist epistemological posture is clearly adopted to structure an intervention model for interactive reading that can guide young children in text comprehension even before they begin formal schooling. To illustrate the pedagogical relevance of this model, we present comparatively the examples of two deaf children. One of the children had benefited daily from the intervention model for interactive reading.

1. Introduction

Tant chez les chercheurs que chez les praticiens, le rôle prédominant de la maîtrise du français dans la réussite scolaire des élèves fait consensus. En effet, le français écrit se retrouve dans toutes les disciplines scolaires et devient un tremplin pour la construction de savoirs. Si la maîtrise du français écrit est un défi pour l'apprenant « tout venant », il devient, plus souvent qu'autrement, un cheval de bataille pour l'élève à risque. Parmi les élèves à risque d'analphabétisme, les enfants sourds sont certes une population extrêmement vulnérable. D'ailleurs, aux États-Unis comme au Québec, nombreux sont les chercheurs en surdité qui relatent, d'une part, que la compréhension en lecture tend à plafonner autour de la 4^e année du primaire et, d'autre part, que la faible compréhension en lecture est en lien avec, entre autres facteurs, les habiletés d'expression dans un discours (Allen, 1986 ; Boisclair, Sirois, Carmichael et Regalbuto, 1995 ; Gallaudet Research Institute, 2006 ; Geers et Moog, 1989 ; Gouvernement du Québec, 1995 ; Moores et Sweet ; 1990 ; Pakulski et Kaderavek, 2001 ; Paul, 1998). Certes, la compréhension en lecture peut être comprise comme une activité de re-contextualisation d'un discours hautement décontextualisé. Cette reconstruction mentale des événements sollicite plusieurs connaissances entourant le langage et le discours.

Si l'activité hautement complexe qu'est la compréhension de texte pose un défi majeur aux enfants sourds qui commencent leur scolarisation formelle, il convient, pour le pédagogue, de s'interroger sur les voies d'intervention précoce pouvant contribuer à amoindrir cette difficulté. Trop souvent, selon les auteurs de cet article, les pédagogues tentent d'adapter les contenus de lecture en diminuant la longueur des textes et en sélectionnant un lexique écrit que l'enfant sait reconnaître globalement, si ce n'est que limiter la lecture à la simple reconnaissance de mots mis en liste. Du coup, la tâche de lire est dénaturée et l'objectif principal, faire des enfants sourds des lecteurs autonomes et matures, capables d'interpréter des textes de haut niveau, est malheureusement perdu de vue. Sachant que l'acte de lire pose des exigences qui resteront les mêmes selon des particularités de l'élève en difficulté, l'objectif principal de cet article est plutôt de procéder à une analyse théorique de l'acte de lire et d'arrimer cette analyse à des voies possibles d'intervention précoce, particulièrement pour les populations d'enfants à risque d'analphabétisme, notamment celle des enfants sourds. Dans la perspective de ce questionnement, aux termes de plus de vingt ans de recherche, Andrée Boisclair, directrice du Groupe de recherche en intervention auprès de l'enfant sourd (GRIES), a fondé l'École oraliste de Québec pour enfants sourds, école où la pédagogie déployée est intimement liée à différents travaux de recherche.

Le présent article¹, d'orientation théorique, exposera le modèle d'intervention précoce conçu au GRIES, modèle qui peut soutenir l'apprentissage ultérieur de la compréhension en lecture, notamment pour l'enfant sourd ou à risque d'analphabétisme. Il conviendra d'abord de circonscrire les difficultés reliées à l'acte de lire et de définir la lecture comme acte de résolution de problèmes langagiers. Par la suite, un modèle d'intervention novateur au préscolaire sera présenté en définissant la lecture interactive orientée sur la chaîne causale des événements d'un récit. Enfin, deux exemples d'enfants sourds seront comparés, l'un d'entre eux ayant reçu quotidiennement le type de lecture interactive qui aura été décrit au préalable.

1 Ce projet a été financé par le Programme de partenariats pour le développement social du gouvernement du Canada. Les opinions et les interprétations figurant dans le présent article sont celles des autrices et ne représentent pas nécessairement celles du gouvernement du Canada.

2. Problématique: les fondements de la compréhension en lecture

Lire implique l'organisation d'un certain nombre de connaissances construites par l'enfant, connaissances qui sont en constante interrelation avec les processus déployés par ce dernier. En effet, lire exige de l'enfant qu'il mette à profit des connaissances langagières, des connaissances logiques et des connaissances sur le monde. Le niveau d'organisation de ces connaissances contribuera à complexifier les processus impliqués dans l'acte de lire : les microprocessus impliquant entre autres l'identification des mots, les macroprocessus permettant une représentation globale de l'histoire lue et les métaprocessus permettant au lecteur de gérer sa compréhension en réfléchissant sur son action de lire (Irwin, 1991).

Il est vrai que l'identification des mots prend une place importante au début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cependant, les difficultés en compréhension de texte, si souvent soulignées par les enseignants et les chercheurs, ne relèvent pas tant d'une difficulté à repérer certaines informations explicites dans les textes que d'une difficulté à élaborer des inférences (Cain, Oakhill et Elbro, 2003 ; Oakhill et Cain, 2004 ; Yuill et Oakhill, 1991). Ce sont précisément ces inférences (processus d'intégration et d'élaboration) qui permettent au lecteur de se construire une représentation globale de l'histoire (macroprocessus).

En effet, Yuill et Oakhill (1991) ont effectué une expérimentation avec des enfants de 7 ans « bons lecteurs » et des enfants de 10 ans « lecteurs en difficulté ». Après avoir lu un texte, les enfants devaient dire si certaines phrases, présentées par l'expérimentateur, faisaient partie intégrante de l'histoire ou non. Trois types de phrases étaient présentées aux enfants : 1) des phrases intégrales du texte, 2) des phrases présentant une inférence adéquate selon le texte et 3) des phrases présentant une inférence fausse selon le texte. Les résultats de cette étude ont mis en relief que les bons lecteurs reconnaissent moins de phrases intégrales comparativement aux lecteurs en difficulté. Cet état de fait permet de mettre en relief deux conclusions au regard de la compréhension en lecture. Premièrement, les difficultés en lecture de ces sujets ne paraissent pas relever d'un déficit au plan de la mémoire. Bien au contraire, les lecteurs en difficulté font davantage appel à leurs habiletés mnémoniques puisqu'ils reconnaissent les phrases intégrales lues précédemment dans le texte, et ce, mieux que les lecteurs autonomes. Deuxièmement, ces résultats indiquent aussi que la compréhension de texte ne repose pas tant sur l'habileté à repérer l'information explicite dans le texte puisque les bons lecteurs reconnaissent moins de phrases intégrales que les lecteurs en difficulté. Par ailleurs, les résultats de l'étude ont également permis de constater que les bons lecteurs, comparativement aux lecteurs en difficulté, acceptaient davantage de phrases qui présentaient des inférences adéquates au regard du texte lu préalablement. Ce constat permet de mettre en relief une troisième conclusion centrale : les processus d'inférence sont au cœur de la compréhension des textes écrits. Ainsi, ce qui distinguerait le lecteur en difficulté du lecteur autonome serait, en grande partie, la capacité à élaborer des inférences, capacité qui permettra l'intégration et l'élaboration du texte au profit de la compréhension.

Des conclusions similaires sont avancées par Dewitz et Dewitz (2003) qui ont employé un type de méthodologie « think aloud » ou « réfléchir tout haut en cours de lecture ». Ces auteurs ont analysé les méprises de jeunes lecteurs en difficulté de niveau mi-primaire. Bien que ces enfants parvenaient adéquatement à lire une liste de mots, à lire avec fluidité de courts textes

et à lire à voix haute comme en silence, ils ne comprenaient pas ce qu'ils lisaient, et ce, même pour les courts textes qu'ils pouvaient lire avec fluidité. Les résultats de Dewitz et Dewitz (*Ibid.*) soulignent que ces enfants avaient, de façon très prononcée, de la difficulté à construire des relations causales qui impliquaient plus de deux phrases, bien qu'ils aient eu de la facilité à identifier les mots. Ces enfants avaient aussi de la difficulté à répondre à des questions dont la réponse reposait sur le terrain implicite du texte alors qu'ils parvenaient à répondre à des questions dont la réponse était explicite dans le texte.

Ainsi, il apparaît que la capacité de reconstruire les relations causales entre les événements d'un texte est grandement responsable de la compréhension d'un récit, car c'est sur la base de ces relations causales que se construit une cohérence globale de l'ensemble du texte (Bourg, Bauer et van den Broek, 1997 ; Bourg et Stephenson, 1997 ; Graesser, Singer et Trabasso, 1994 ; Long, Oppy et Seely, 1997 ; Magliano, 1999 ; Trabasso, Secco et van den Broek, 1984 ; van den Broek, 1990a, 1990b ; Yuill et Oakhill, 1991). Selon van den Broek (1990a), la construction des relations causales, qui permet d'expliquer une histoire, se compare à un processus de résolution de problèmes. En effet, pour comprendre un récit, il est nécessaire de créer une opération de causalité entre variables : ici, deux ou plusieurs événements du texte.

3. Cadre théorique : l'acte de lire un récit

Afin de mieux comprendre l'acte de lire comme un processus de résolution de problèmes, il convient d'analyser la lecture dans le cadre d'une épistémologie socioconstructiviste invitant à considérer le développement des connaissances sous l'angle de l'interface créée par l'interaction entre l'objet, le sujet et le contexte (Giasson, 2003 ; Glasersfeld, 1983, 1994 ; Wells, 2000, 2004). Ce cadre conceptuel fait intervenir trois composantes influençant et interagissant sur la compréhension des textes : 1) les caractéristiques de l'objet de connaissance (les particularités du récit comme genre textuel), 2) les spécificités développementales du sujet réfléchissant (lecteur en devenir) et, enfin, 3) le contexte dans lequel le sujet réfléchissant aborde l'objet de connaissance (la lecture interactive dont il est ici question). Ce sont sur ces bases conceptuelles que reposera le modèle d'intervention de lecture interactive.

3.1 Le récit : objet de connaissance

S'il est vrai, comme avancé précédemment, que le pédagogue ne peut changer la nature de l'objet de connaissance mais qu'il doit plutôt agir sur les contextes pédagogiques qui obligeront le sujet à réorganiser ses savoirs fondamentaux sur lesquels repose cet objet d'apprentissage, il convient dès lors de s'interroger sur l'objet que constitue le récit afin d'identifier les obstacles majeurs que doit affronter l'enfant pour parvenir à une majoration de sa compréhension de ce genre textuel. Sur la base des travaux de Stein et Glenn (1979), plusieurs chercheurs précisent que la compréhension des récits réside essentiellement dans la hiérarchisation des relations causales entre les événements d'une histoire (Bourg, Bauer et van den Broek, 1997 ; Graesser, Singer et Trabasso, 1994 ; Stein et Liwag, 1997). Ainsi, selon ce modèle de représentation du récit, bien que le discours écrit prenne une forme linéaire, la compréhension en lecture, loin d'emprunter un chemin linéaire, exige la construction de relations causales hiérarchisées entre les événements et les composantes du récit. Par souci de clarté, le lecteur peut considérer le bref texte suivant.

- *L'ouragan avançait sur les terres haïtiennes.* (Situation problématique-P)
- *Georges voulait à tout prix protéger ses enfants.* (But-B)
- *Il creusa vivement et rapidement un refuge dans la terre.* (Tentative d'action-TA).
- *Les enfants pénétrèrent dans ce refuge et furent épargnés.* (Solution-S)

Le lecteur autonome, dans la suite énonciative précédente, et même en l'absence de marqueurs de relation, parvient à comprendre la suite causale présentée de façon linéaire à la figure 1.

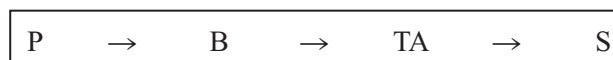


Figure 1 – Représentation causale linéaire du récit

Effectivement, le but de Georges est construit en relation causale avec l'apparition de la situation problématique car si non P, alors non B. C'est précisément ce but qui dirige la tentative d'action de construire un refuge pour protéger les enfants. Les enfants ont pu pénétrer dans ce refuge grâce à la tentative d'action de Georges. Mais le lecteur mature effectue aussi d'autres liens de causalité qui implique la transitivité. En effet, si P occasionne B et que B occasionne TA, alors TA est en relation causale directe avec P². Si P n'existe plus alors B devient non pertinent. Ainsi B ne dirige plus TA³. De la même manière si S est en relation causale avec TA et que TA est en relation causale avec B et P, alors S est également en relation causale directe à la fois avec B et avec P. En s'inspirant des travaux de Trabasso et de van den Broek cités plus haut, on peut mettre en relief que le lecteur mature hiérarchise les liens de causalité pour aller au-delà de la formation causale linéaire, et ce, principalement par des opérations transitives. Selon Trabasso et Stein (1997), l'engrenage (*the glue*) de ces relations causales dans les récits repose grandement sur les émotions vécues par le protagoniste de l'histoire car ces émotions sont intimement liées, de façon causale, avec les buts et les motivations qui poussent le protagoniste vers une série d'actions intentionnellement dirigées en fonction de ces émotions.

3.2 L'enfant d'âge préscolaire : un sujet réfléchissant

Si comprendre un récit repose en grande partie sur la construction de relations causales et transitives, il est dès lors légitime de croire que cette construction de relations causales hiérarchisées, que le lecteur mature effectue pour une représentation unifiée du texte, présente une difficulté certaine chez l'enfant dont le développement cognitif ne permet pas nécessairement les mêmes opérations logiques tant au plan de la causalité que de la transitivité. Le pédagogue, soucieux de créer un contexte d'apprentissage au juste niveau des enfants, doit ainsi connaître le développement de l'enfant au regard de l'objet précis qu'est le récit. En ce sens, Trabasso, Stein, Rodkin, Munger et Baughn (1992), dans une perspective accordant une importance centrale au but, ont étudié la capacité des jeunes enfants (3, 4 et 5 ans) à rapporter le but du protagoniste tout au long des épisodes d'un rappel de récit. Les auteurs soulignent des différences développementales importantes à considérer. Alors que les enfants de 5 ans

2 Si $P \rightarrow B$ et $B \rightarrow TA$, alors $P \rightarrow TA$.

3 Si non $P \rightarrow$ non B et non $B \rightarrow$ non TA , alors non $P \rightarrow$ non TA .

parviennent à construire la relation causale entre le but et plusieurs tentatives d'actions successives, les enfants de 4 ans parviennent à construire une relation causale entre le but et la première tentative d'action et éprouvent certaines difficultés à effectuer des liens transitifs qui permettraient d'unir causalement l'ensemble des tentatives d'actions au même but. Quant aux enfants de 3 ans, ils ne semblent pas mettre en relation causale le but et les tentatives d'actions, qu'elles soient ou non adjacentes au but. On peut donc penser, du moins soulever l'hypothèse, que c'est précisément une maturation cognitive qui, par une opération de transitivité, a rendu possible la construction des relations causales entre le but et chacune des tentatives d'action qui ont suivi le premier épisode chez les enfants les plus vieux. Il est également possible de soulever l'hypothèse suivante : l'exposition précoce à ce langage écrit sous forme linéaire, mais à reconstruire mentalement comme une résolution de problèmes causaux à hiérarchiser, et la discussion autour de ce matériau social et écrit peuvent influencer la capacité de l'enfant à appréhender et à comprendre les relations logiques impliquées dans les récits.

3.3 La lecture interactive : un contexte

Le récit en tant qu'objet de savoir et le développement de l'enfant autour de cet objet ayant été mis en relief, il convient maintenant de s'interroger sur le contexte pédagogique qui favorisera l'émergence de la construction des relations causales effectuées par l'enfant d'âge préscolaire autour des récits qui lui sont lus par l'adulte. Le contexte de la lecture interactive invite l'enfant au dialogue en cours de lecture. Ce dialogue permet une interaction langagière qui, en réalité, est trilogique : une attention conjointe sur le récit où l'enfant réfléchit verbalement sur le discours de l'auteur du livre, et ce, avec la médiation de l'adulte qui, d'une part, prend en charge la lecture intégrale du texte et, d'autre part, s'intéresse à ce que l'enfant rende son interprétation de l'histoire, son discours, de façon explicite. La discussion qui naît de cette lecture interactive est une réelle conversation, puisqu'elle suscite des interactions naturelles et spontanées, détachées d'une didactique formelle. La discussion peut aussi devenir éducative dans son intention, car elle peut être conçue afin de favoriser certains changements conceptuels si l'adulte sait se définir un agenda précis concernant le développement de l'enfant, tout en restant souple, afin de pouvoir profiter des avenues conceptuelles amenées spontanément par les enfants en cours de discussion (Goldenberg, 1992).

D'ailleurs, dans une perspective culturelle et historique, une vaste recension des écrits propose aux intervenants d'opter pour une lecture interactive avec les enfants d'âge préscolaire. En effet, pour plusieurs auteurs (Mercer, 2002 ; Pontecorvo et Sterponi, 2002 ; Sipe, 2002), la lecture interactive permet aux jeunes enfants de s'engager explicitement dans les processus de lecture, d'être actifs dans la construction de sens du récit. Dans cette perspective, nombre d'études semblent montrer que le dialogue ou la discussion en cours de lecture, lorsque l'adulte s'intéresse à l'explication même de l'enfant, offre une certaine médiation qui soutient l'enfant dans sa progression conceptuelle des outils sociaux, comme le langage littéraire (Maloch, 2002 ; Maria, 2000 ; Mercer, 2002 ; Ochs et Capps, 2001 ; Pontecorvo et Sterponi, 2002 ; Wertsch, 1994).

Dans une perspective historico-culturelle du développement de l'enfant, la lecture interactive permet une certaine transition entre le mode oral et le mode écrit de communication, transition de l'oral à l'écrit qui a aussi existé dans la phylogenèse (McKeough, 2000). D'ailleurs, selon Olson (1999), c'est le discours dialectique, à l'oral, qui a permis à la civilisation grecque d'accéder à une rhétorique de plus en plus distancée d'une perception unique et individuelle

obligeant ainsi les locuteurs à raffiner leur raisonnement logique. Cette rhétorique amena ainsi un progrès dans le raisonnement et dans l'élaboration des discours qui donna une nouvelle puissance à la pensée verbale de laquelle est née l'alphabétisation des masses populaires des siècles plus tard. En ce sens, la lecture interactive permet de recréer cette transition historique pour soutenir, avec la médiation de l'adulte, le développement de l'enfant dans l'appréhension de la langue écrite. D'ailleurs, Halliday (1993), Mercer (2002) et Wells (2004, 2000) ont amplement argumenté sur le fait que le dialogue en cours d'activité permet à l'enfant d'étendre son répertoire langagier et favorise l'utilisation langagière comme un outil de raisonnement, ou encore comme un processus de résolution de problèmes entourant le discours écrit (van den Broek, 1990a).

4. Un modèle d'intervention de lecture interactive

À la lumière des travaux cités dans le cadre conceptuel, s'il est possible de concevoir des contextes pédagogiques comme de réelles « discussions éducatives », s'il est entendu que la compréhension des récits nécessite l'élaboration de relations causales, s'il est aussi vrai que la construction de ces relations oblige des opérations de transitivité et si, de surcroît, la capacité de raconter une histoire subit de nombreuses transformations permettant à chaque fois une nouvelle façon d'appréhender et de comprendre les récits, il importe de prendre connaissance de cette capacité progressive des jeunes enfants à discuter et à argumenter autour d'une histoire fictive qui leur est lue par l'adulte.

Dans cette perspective, Makdissi (2004) a mis en relief que de jeunes enfants âgés entre 3 ans et demi et 6 ans parvenaient à rendre explicite certaines relations causales en cours de lecture interactive alors qu'ils ne parvenaient pas, lors du questionnement immédiatement après la lecture, à remettre en relief les relations causales impliquant les mêmes composantes du récit. Dans le cadre d'une méthodologie qualitative qui tenait compte à la fois de ce que l'enfant parvenait à répondre autour des composantes du récit immédiatement après la lecture et à la fois de la construction progressive des relations causales que l'enfant pouvait exprimer en cours de lecture, il a été possible d'observer que les premières formes de relations causales élaborées par les jeunes enfants du préscolaire s'appuient sur l'identification de l'émotion vécue par le protagoniste⁴. L'identification de l'émotion en cours de lecture semble d'abord soutenir l'enfant vers la construction de la problématique et ultérieurement vers la conceptualisation de la solution. Bien que les enfants du préscolaire soient parvenus à élaborer ces relations causales en cours de lecture, ils ne réussissaient pas à rendre explicitement ces mêmes relations causales immédiatement après la lecture.

En lien avec ces travaux de recherche, qui mettaient en valeur, d'une part, un raisonnement causal plus avancé en cours de lecture qu'après la lecture et, d'autre part, des liens élaborés par les enfants entre les émotions du protagoniste et la problématique ou la solution de l'histoire, un modèle d'intervention autour de la lecture interactive a graduellement pris naissance. En effet, sur la base des résultats brièvement résumés ici, la lecture interactive a été conceptua-

4 Ces résultats expérimentaux de Makdissi (2004) viennent confirmer la position théorique de Trabasso et Stein (1997) affirmant que les émotions dans les récits représentent « la colle » de la construction causale des événements.

lisée comme un contexte permettant à l'enfant d'être verbalement actif dans la construction des relations causales au fur et à mesure que l'histoire progresse. La lecture interactive ne se conçoit pas ici comme une suite de questions fermées où l'enfant est à la recherche de la réponse attendue par l'adulte, mais plutôt comme un réel dialogue. Pour concevoir l'intervention pendant la lecture interactive, le pédagogue est invité à analyser la structure causale du récit à lire à l'enfant sous l'angle offert par le réseau de relations causales existant entre les différentes composantes de l'histoire. Ainsi, le pédagogue peut reconstituer une analyse causale de la chaîne des événements du récit⁵.

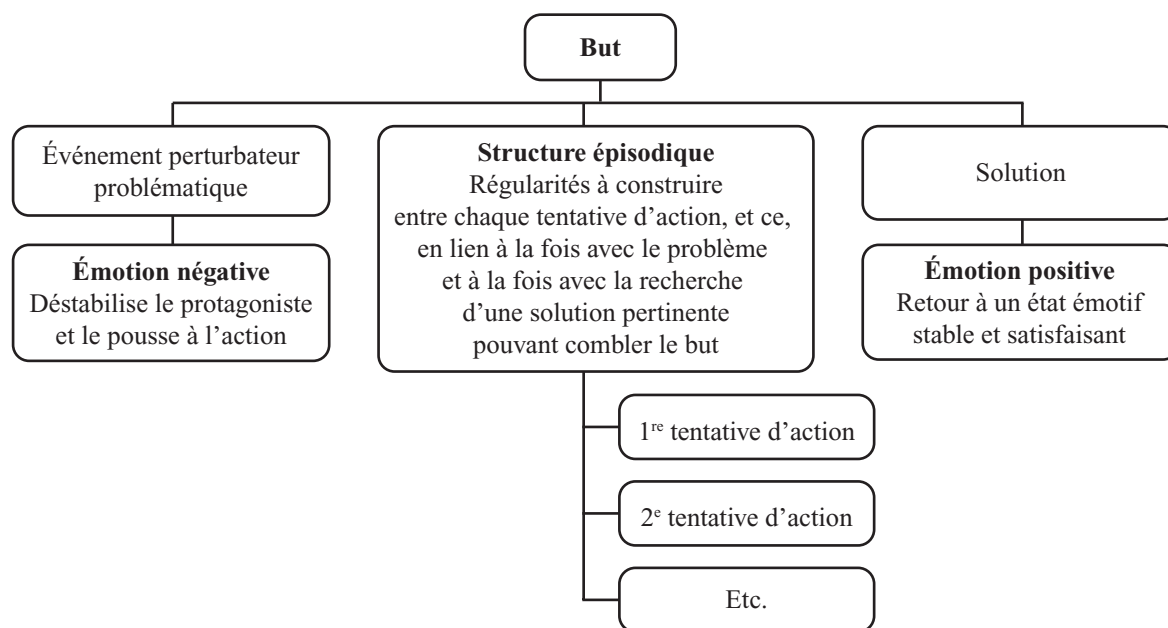


Figure 2 – Structure causale d'un récit canonique

À partir de ce schéma, le pédagogue peut concevoir des questions ouvertes suscitant le dialogue à partir des premières formes d'expression causale apparaissant chez l'enfant jusqu'aux plus complexes. Le pédagogue peut lire l'histoire jusqu'en des moments clés de la chaîne causale des événements, à ce moment, après la lecture du moment clé, il peut formuler des questions indirectes autour des composantes et en fonction du niveau de l'enfant (tableau 1).

5 Nous considérons que la construction des relations causales faite par l'enfant dépend de quatre grands domaines de développement : le langage, la pensée, les connaissances factuelles sur le monde et la représentation du récit comme genre textuel. Ici, c'est une représentation d'une forme canonique qui est présentée. Évidemment, les récits ne sont pas tous construits sous cette forme canonique. Nous avons privilégié cette forme, car plusieurs albums de la littérature pour la jeunesse répondent à cette structure. Nous ne voulons surtout pas laisser sous-entendre qu'il faille strictement offrir cette structure aux jeunes enfants. Au contraire, une variété de structures contribuera à une représentation souple de ce qu'est un récit. Cependant, il reviendra alors au pédagogue d'analyser la structure particulière du récit sélectionné et d'ajuster ses interventions en fonction des particularités de la structure causale de l'histoire.

Tableau 1
Questions indirectes autour des composantes de l'histoire

Le nœud causal de l'histoire en cours de lecture	Questions ouvertes susceptibles de permettre à l'enfant d'exprimer une relation causale
À la montée du problème • Le nœud causal entre l'émotion négative et la construction de la problématique • La mise en relief du but lors de l'identification du problème • Anticipation des tentatives d'action; l'entrée dans la structure épisodique	• Comment se sent-il (le protagoniste de l'histoire)? Pourquoi? • Va-t-il rester comme ça? Qu'est-ce qu'il veut? • Qu'est-ce qu'il va faire?
Lors des différentes tentatives d'action • Les liens causaux avec le problème • Les liens causaux avec le but • Les liens causaux avec la recherche d'une solution pertinente au problème et anticipation de la suite épisodique	• Pourquoi fait-il cela? • Mais qu'est-ce qu'il veut? • Est-ce qu'il a trouvé ce qu'il veut? Alors qu'est-ce qu'il va faire?
Lors de l'arrivée de la solution • Le nœud causal entre l'émotion positive et la fin • L'identification de la solution • Les nœuds causaux entre la solution, le problème et le but	• Comment se sent-il? • Pourquoi? • A-t-il trouvé ce qu'il cherchait? C'était quoi? Comment a-t-il fait?

En fait, il semble pertinent de concevoir un ensemble de questions axées, d'une part, sur l'émotion vécue par le protagoniste en différents temps de l'histoire, et, d'autre part, sur les motivations qui poussent le protagoniste à agir afin qu'un réel dialogue naisse entre l'enfant et l'adulte. D'ailleurs, comme l'affirment plusieurs auteurs, le défi de la compréhension ne réside pas tant à savoir précisément «qu'est-ce que?» tel mot – ce qui ne suscitera qu'une simple dénomination ou, au mieux, une description – mais plutôt à être en mesure de répondre aux questions: «pourquoi tel événement survient?» et «qu'arrivera-t-il ensuite?», «comment cela se fera-t-il?» et «alors, qu'en penses-tu?» (Nicholas et Trabasso, 1980; Trabasso et Stein, 1997; Warren, Nicholas et Trabasso, 1979).

Plusieurs chercheurs ont employé une méthodologie utilisant un questionnaire en cours et après la lecture (Long et Golding, 1993; Long, Golding et Graesser, 1993; Magliano, Baggett, Johnson et Graesser, 1993; Millis et Graesser, 1994). Cette méthodologie particulière, généralement utilisée avec de courts textes à lire et avec des enfants en âge d'effectuer eux-mêmes la lecture du texte, a été transformée dans le cadre de l'étude ici rapportée afin de permettre la discussion orale autour d'un contenu écrit lu par l'adulte pour l'enfant d'âge préscolaire. La transformation méthodologique, présentée dans cet article, est en soi une première innovation ayant des incidences directes sur la pédagogie préscolaire. En effet, ce faisant, il a été possible d'observer les constructions des enfants, non pas autour d'un bref texte conçu spécifiquement pour les besoins de l'étude, mais autour d'un réel récit de la littérature pour la jeunesse. Ainsi, la méthodologie déployée ici peut s'adapter et s'utiliser dans le quotidien pédagogique. Par ailleurs, si lire va au-delà des mots et de la phrase et si, à la connaissance des auteures de cette

recherche, la majorité des études portant sur les effets de la lecture interactive sur le développement de l'enfant d'âge préscolaire nous éclairent essentiellement sur des unités plus petites que l'organisation causale du texte, comme l'augmentation du vocabulaire et l'extension syntaxique de la phrase, cette étude présente une deuxième innovation pédagogique en venant prolonger la construction des savoirs portant sur la lecture interactive : une intervention centrée spécifiquement sur les constructions causales élaborées par le jeune enfant, construction au cœur de la compréhension des textes.

5. Analyse qualitative et comparée du discours de deux enfants sourds

Le contexte de lecture interactive, tel que conçu ici, est né en partie d'une démarche déductive provenant d'une recherche théorique sur les fondements de l'acte de lire et, de façon concomitante, en partie par une démarche inductive provenant d'interventions pédagogiques réalisées auprès d'enfants sourds dans le cadre des recherches en intervention réalisées par le GRIES. Les travaux du GRIES sont intimement liés aux interventions pédagogiques réalisées à l'École oraliste de Québec pour enfants sourds. Les enseignantes de cette école effectuent quotidiennement ce type de lecture interactive avec les jeunes enfants particulièrement entre 4 ans et 6 ans. La prochaine section présente deux fillettes d'âge préscolaire et sourdes, l'une d'entre elles fréquentait l'École Oraliste de Québec pour enfants sourds et a reçu quotidiennement ce type de lecture interactive, l'autre enfant sourde fréquentait un Centre de la petite enfance (CPE) où le livre d'histoire prenait également une certaine importance dans le quotidien, mais où les enfants écoutaient, en silence, l'histoire lue par l'adulte.

5.1 Présentations des sujets

Le tableau 2 présente les deux sujets selon le lieu de fréquentation et le type d'intervention spécifique lors de la période de lecture, le niveau de surdité, le type d'appareillage au moment des prises de données initiales et finales, le statut socioéconomique de la famille et l'âge des fillettes à qui des noms fictifs ont été attribués.

Tableau 2
Les sujets

	Amy	Carla
CPE fréquenté/ type d'intervention lors de la période de lecture	CPE/Lecture vivante faite par l'adulte, les enfants écoutent en silence.	École oraliste de Québec pour enfants sourds/Lecture interactive telle que décrite à la section précédente.
Niveau de surdité	Légère	Profonde
Appareillage	Traditionnel	Numérique
Statut socioéconomique de la famille	Faible	Faible
Âge à la prise initiale de données (rappel de récit)	Entre 4,6 et 5,0 ans	Entre 4,6 et 5,0 ans
Âge à la prise finale de données (rappel de récit)	Entre 5,6 et 6,0 ans	Entre 5,6 et 6,0 ans

Le contenu de ce tableau permet d'observer que la situation des fillettes est comparable en plusieurs points. Mis à part le type de lecture interactive reçu⁶, le niveau de surdité désavantage grandement Carla qui vit avec une surdité profonde alors qu'Amy a une surdité légère. Il est important de souligner toutefois que même une surdité légère occasionne fréquemment des retards de langage et du discours importants chez le jeune enfant.

5.2 Les données collectées

Les données collectées consistent en un rappel de récit autour de *Benjamin et la nuit* prises au début et à la fin d'une année d'intervention. L'expérimentatrice a lu l'histoire de *Benjamin et la nuit* à chacune des enfants. Par la suite, chaque enfant a été rencontrée individuellement. Ces rencontres individuelles ont été filmées afin de pouvoir retranscrire intégralement l'ensemble des propos tenus par chacun des enfants. Lors de cette rencontre individuelle, l'expérimentatrice demandait à l'enfant : «Peux-tu me raconter qu'est-ce que c'est cette histoire-là ?» Lors du rappel de récit de l'enfant, effectué à livre fermé, régulièrement l'adulte répétait intégralement ce que l'enfant disait lorsque ce dernier arrêta de parler ou parfois l'adulte demandait : «Est-ce qu'il y a autre chose dans l'histoire ?» Aucune intervention structurante n'a été faite par l'adulte. En effet, une attention particulière a été apportée afin de ne pas dire à l'enfant : ensuite, alors, après, etc.

Lors de l'année d'intervention qui a suivi la prise de données initiales, les deux fillettes ont reçu quotidiennement des livres d'histoire autres que *Benjamin et la nuit*. Les rappels de récit des enfants ont été analysés selon la grille de Makdissi et Boisclair (2004). Le tableau 3 qui suit résume les données collectées.

Tableau 3
Données recueillies

	1 an – Intervention et maturation		
	Amy	Carla	
Mesure de départ	Type d'intervention	Type d'intervention	Mesure finale
Rappel de récit <i>Benjamin et la nuit</i>	• CPE régulier • Lecture quotidienne, enfants silencieux • Lecture faite par l'adulte de manière vivante, mais sans susciter la discussion	• Programme d'intervention précoce axé sur l'émergence de la littératie • Lecture interactive quotidienne telle que conçue dans le présent article	Rappel de récit <i>Benjamin et la nuit</i>
Analyse macro du rappel selon 6 niveaux établis par Makdissi et Boisclair (2004)			Analyse macro du rappel selon 6 niveaux établis par Makdissi et Boisclair (2004)

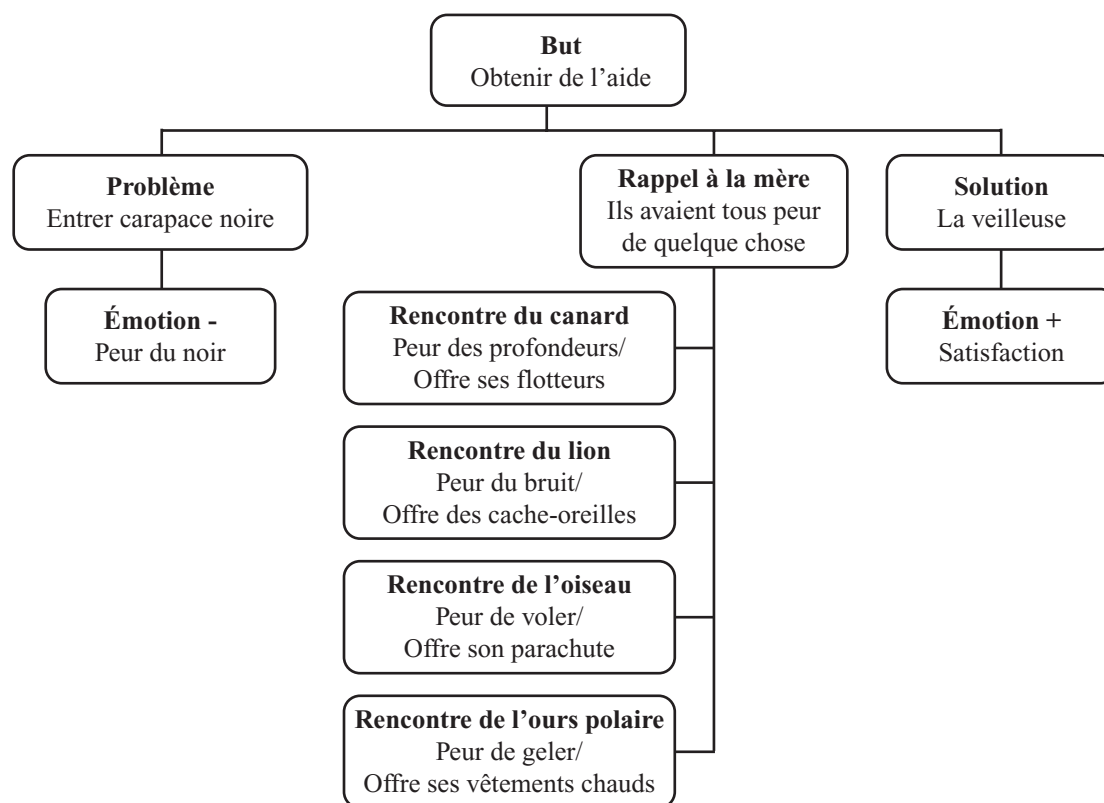
6 Il convient de préciser d'emblée que cette étude qualitative ne rapporte que quelques facteurs pouvant influencer la capacité du jeune enfant à rappeler une histoire. Il serait illusoire de vouloir contrôler tous les facteurs. Le type de réflexion ne prétend pas pouvoir être généralisable, mais ouvre sur une harmonisation possible entre une analyse logique portant sur l'intervention autour de la lecture et une réalité pratique vécue. Il importe de rester vigilant quant aux généralisations et aux explications à tirer à partir de cette comparaison. Entre autres, il convient de préciser que la pratique de la lecture interactive est une activité, certes quotidienne, qui a été vécue par Carla, mais il faut ajouter à cette lecture de multiples activités d'émergence de la littératie (dictée à l'adulte, construction de connaissances, guidance dans le jeu symbolique et dans l'énonciation syntaxique, etc.) qui ont, elles aussi, sans aucun doute contribué aux résultats présentés ici.

5.3 Le récit sélectionné

Du point de vue de la structure causale le récit sélectionné présente une forme canonique relativement simple. *Benjamin et la nuit*, c'est l'histoire d'une petite tortue qui n'est plus capable d'entrer dans sa carapace parce qu'elle a peur du noir. Elle part ainsi à la recherche d'aide et rencontre quatre animaux différents : un canard, un lion, un oiseau et un ours polaire. Chacun de ces animaux tente d'aider Benjamin. Cependant chacun a aussi sa propre peur, différente de celle de Benjamin, mais tout aussi inusitée au regard de son espèce animale. Benjamin, en racontant son aventure à sa mère, prend conscience que si tous ces animaux ont réussi à trouver une solution à leur peur, lui aussi peut le faire. Le soir venu, il décide d'entrer courageusement dans sa carapace et opte pour la veilleuse.

Dans cette histoire, une situation initiale vient préciser tout ce que le protagoniste est capable de faire. À partir de ce constat, le problème du protagoniste est clairement mis en relief, c'est-à-dire l'incapacité de la petite tortue d'entrer dans sa carapace parce qu'elle a trop peur des endroits obscurs : « Mais Benjamin avait une peur bleue des endroits obscurs, où l'on se sent tout à l'étroit, et cela lui causait un énorme problème car Benjamin était une tortue. Il avait peur d'entrer dans sa petite carapace sombre. » Ce problème est clairement mis en lien avec le but du personnage dans l'entrée du premier épisode : « Benjamin partit donc pour demander conseil. » De plus, le lien causal unissant le problème et le but à chacun des quatre épisodes est explicitement remis en relief par l'intermédiaire d'une petite ritournelle. En effet, la petite tortue qui va visiter quatre animaux pour se faire aider (canard, lion, oiseau, ours polaire) répète à chaque épisode : « J'ai une peur bleue des endroits sombres. J'ai peur d'entrer dans ma carapace. » (Mise en relief du problème) « Pourriez-vous m'aider ? » (Mise en relief du but). Dans chacun des épisodes, l'animal visité propose sa propre solution à son propre problème : « Si je te prêtais mes flotteurs » (ou mon cache-oreilles, mon parachute, mes vêtements chauds) ? Ces solutions offertes par les quatre animaux ne répondent pas au but du protagoniste. Cette non-résolution du problème du protagoniste est explicite dans chaque épisode lorsque la tortue affirme : « Non merci, dit Benjamin, je n'ai pas peur de l'eau. » (ou des grands bruits, de voler, de geler). Ainsi, chacun des épisodes explicite les liens de causalité entre différentes composantes événementielles du récit : entre le problème, le but et l'échec de recherche d'une solution adéquate.

En outre, à l'intérieur même du récit, le protagoniste effectue un rappel de récit à sa mère où il évoque les animaux rencontrés et leur peur respective. Ensuite, une interaction s'amorce avec la maman tortue autour du thème du récit, ce qui permet de réfléchir sur le lien commun qui transcende les épisodes : « Ils avaient tous peur de quelque chose ? Mmmmm, fit Benjamin. » Enfin, la solution finale, la petite veilleuse, est présentée au regard même du problème. L'avant-dernière page remet en relief la peur de la nuit qu'éprouve le protagoniste, peur qui persiste toujours, et ce, juste avant l'arrivée de la solution : « Il rampa à l'intérieur de sa carapace, convaincu qu'elle fourmillait de monstres [...]. Et puis, [...] Benjamin alluma la veilleuse. » Le connecteur « et puis », placé dans cette séquence, prend un sens de « alors », de conséquence ou d'un marqueur de causalité entre le problème initial et sa résolution, donnant ainsi à la veilleuse tout son sens de solution. La figure 3 montre une représentation schématique, mettant en valeur la hiérarchisation causale des composantes de ce récit⁷.

Figure 3 – Schéma causal du récit *Benjamin et la nuit*

5.4 Analyses des résultats

Maintenant que le lecteur a examiné le récit auquel les enfants ont été exposés pour les prises de données initiales et finales au terme d'une année d'intervention, il convient de présenter les rappels de récit initiaux et finaux des deux fillettes ainsi que l'interprétation du discours de chacun des rappels. Cette interprétation de l'organisation du discours des enfants repose sur une grille d'analyse de structuration du rappel de récit de *Benjamin et la nuit* élaborée à partir du discours de 421 enfants du préscolaire (Makdissi et Boisclair, 2004). Cette grille d'analyse présente des niveaux successifs et intégratifs de la structuration du récit par la quantité d'éléments rapportés, mais surtout par la qualité des relations construites entre ces éléments et semble offrir une interprétation développementale de la structuration du rappel de récit (Boisclair, Makdissi, Fortier, Sanchez et Renaud, 2004). Le tableau 4 précise brièvement les grandes étapes mises en relief dans cette grille de développement.

7 Comme il a été discuté dans le contexte théorique, les événements du récit ne sont pas considérés comme linéaires. Ainsi, bien que la représentation schématique rende compte de la succession temporelle des événements, elle vise aussi une hiérarchisation émanant de la compréhension globale de l'histoire (van den Broek, 1997). Par exemple, le rappel de Benjamin lorsqu'il rencontre sa mère ne survient pas avant la rencontre avec les animaux, mais bien après. Cependant, cet événement du rappel de Benjamin vient chapeauter les épisodes des animaux puisque la réflexion amorcée avec la mère émane des épisodes et les transcende.

Tableau 4
Grille de développement de la structuration du récit (Makdissi et Boisclair, 2004)

Dénomination d'objets présents sur la page de couverture		
Niveau	Description	Distinction
0	• L'enfant ne dit rien ou il est hors contexte. • L'enfant nomme des objets de la page couverture.	L'enfant de ce niveau s'exprime souvent en holophrases ou en combinaison de deux mots, mais on trouvera aussi quelques enfants qui émettront quelques phrases simples.
Les personnages		
Niveau	Description	Distinction
1A	• L'enfant nomme un des personnages de l'histoire.	Le niveau 1 se distingue du niveau 0 en ce qu'ici l'enfant se servira de la page de couverture pour cibler et/ou identifier un ou des personnages principaux de l'histoire.
1B	• L'enfant nomme des personnages de l'histoire.	
Les actions isolées		
Niveau	Description	Distinction
2A	• L'enfant présente certaines actions «pertinentes» au récit et d'autres moins «pertinentes» au récit, et ce, sans structure de récit.	Le niveau 2 se distingue du niveau 1 en ce qu'ici l'enfant ne fait pas que dénommer, mais il décrit au moins une action pertinente qui se déroule dans l'histoire. Le niveau 2 se distingue du niveau 3 en ce que l'enfant présente les actions comme une série d'événements ponctuels et distincts.
2B	• L'enfant ne présente que des actions pertinentes sans structure de récit. Le récit de l'enfant qui ne mentionne qu'une seule action sera classé en 2B si cette action est considérée «pertinente» au récit.	
Début de structuration du récit : la coordination		
Niveau	Description	Distinction
3A	• L'enfant identifie le problème ou l'enfant identifie des épisodes structurés ou l'enfant identifie une fin ou une solution.	Le niveau 3 marque le début d'une structuration du récit. Dès que l'enfant cible le problème, on lui accorde le niveau 3. Si l'enfant raconte des épisodes sans cibler le problème, il doit alors montrer une structure claire, si non, il sera classé au niveau 2. L'enfant du niveau 3 pourra emprunter des connecteurs du niveau 4 tel que : «p'is, p'is là, là, aussi» Par contre, l'enfant ici ne les utilise pas pour marquer la succession des événements, mais comme juxtaposition ou comme coordination.
3B		
3C	• L'enfant identifie deux des parties suivantes : problème-épisodes-fin ou solution. • L'enfant identifie le problème et des épisodes détaillés et la fin ou solution.	
Apparition des liens successifs : la temporalité		
Niveau	Description	Distinction
4A	• On observe une marque de lien temporel entre deux parties du récit : problème/épisodes ; épisodes/fin.	Les liens de succession du niveau 4 distinguent ce dernier du niveau 3 en établissant une structure temporelle des événements. Par contre, les liens présentés ici ne donnent pas d'explication, n'offrent pas de causalité entre les parties du récit comme ce sera le cas au niveau 5. On peut cependant voir apparaître des explications à l'intérieur d'une même partie.
4B	• On observe deux marques de liens temporels entre les parties du récit : problème vs épisodes et épisodes/fin.	

Apparition des liens de causalité : l'explication		
Niveau	Descriptions	Distinctions
5A	On observe un lien de causalité : problème vs épisode souvent souligné par le besoin d'aide de Benjamin lorsqu'il rencontre les animaux ou problème/solution.	Le niveau 5 présente des énoncés qui liés entre eux, et ce même sans connecteur, créent une explication causale. Par exemple, la mise en relief du problème juste avant la demande d'aide fait émerger le lien causal entre le problème et les épisodes. Il y a abstraction du deuxième degré.
5B	On observe des liens de causalité entre : problème/épisodes et problème/solution.	Le niveau 5 se distingue du niveau 4 par le type de liens que l'enfant effectue. L'enfant, ici, n'essaie pas seulement de structurer les événements dans le temps, mais cherche à expliquer les conséquences d'un événement par rapport à un autre. En outre, le niveau 5 se distingue du niveau 6 en ce que ce dernier offrira une double explication.
La double causalité : l'explication d'une conséquence		
Niveau	Description	Distinction
6 préliminaire	On observe une opposition de la peur de Benjamin avec celles des animaux. En fait, lorsque l'enfant énonce cette opposition, il énonce une émergence de la double explication : donc, les animaux ne peuvent pas aider Benjamin car ils n'avaient pas la même peur.	Le niveau 6 se distingue du niveau 5 par l'explication qui porte sur une conséquence : il y a donc explication d'une explication.
6A	On observe que l'enfant exprime le refus de Benjamin face à l'aide proposée par les animaux : ah non ! ou non merci. Ou encore, l'enfant formule le fait que Benjamin n'a pas été aidé ; à ce moment, ce n'est pas en termes de refus que la double explication est soulignée, mais en termes de non-aide.	Enfin, le niveau 6 permet de discriminer les rappels de récit des enfants qui ont extrait le lien commun de tous les épisodes en regard même du problème et de la recherche du personnage à enrayer ce problème. En ce sens, le niveau 6 présente une abstraction plus puissante : une abstraction du troisième degré.
6B	On observe que l'enfant explique le refus de Benjamin face à l'aide proposée par les animaux ou Benjamin explique l'essence de sa rencontre avec les animaux (par exemple : j'ai pas besoin moi ou j'ai pas peur de l'eau moi ou non c'est que moi j'ai peur de rentrer dans ma carapace).	

5.4.1 Rappels de récit initiaux

À la suite de ce bref schéma de la grille de développement du récit utilisé pour les fins d'analyse, il convient de considérer les rappels de récit initiaux des deux enfants concernés dans cet article. Dans l'extrait qui suit, il est possible de considérer le rappel de récit initial d'Amy.

Extrait 1 : Rappel de récit initial d'Amy

La maman. Des jouets. Des chaises. Des poissons. Tortue. Des blocs. Ballons. Un cadran. Des livres. Un deux trois [...]. Un, deux, trois, quatre, cinq.

(Dénombrer les livres de la bibliothèque de Benjamin sur la page de couverture du livre face à elle.)

Cet extrait permet de souligner que l'enfant effectue son rappel en nommant des objets qui étaient présents sur la page de couverture du livre placé devant elle. Tout semble indiquer que, pour cette enfant, une histoire prend la forme d'objets présentés par l'illustration. Ce type de structuration du récit correspond au niveau 0 (Makdissi et Boisclair, 2004). Quant à Carla, elle n'a produit aucun rappel de récit verbal. Elle ne faisait que pointer des objets sur la page couverture et quelques sons inintelligibles accompagnaient ce pointage. Du point de vue conceptuel, le pointage de Carla laisse supposer également que l'organisation du récit, tel que rendu par ces gestes initiaux de pointage, se situait à une représentation d'objets présents sur la page de couverture.

5.4.2 Rappels de récits finaux au terme d'une année d'intervention

Avant de présenter les rappels de récit finaux, il convient de rappeler que les deux enfants ont été exposées à des lectures quotidiennes. Amy a été exposée à des lectures lues par l'adulte de façon théâtrale, avec beaucoup d'expression, mais où on demandait aux enfants de rester silencieux pendant la lecture. Quant à Carla, elle a été exposée à des lectures faites également avec beaucoup d'expression de la part de l'adulte, mais aussi avec une invitation, voire avec une insistance à discuter autour du livre par l'intermédiaire de questions ouvertes soulevées par l'adulte. Ces questions étaient axées sur les nœuds causaux de chacun des récits comme décrits précédemment dans le modèle d'intervention de lecture interactive. L'extrait 2 expose le rappel final d'Amy.

Extrait 2 : Rappel de récit final d'Amy

Benjamin. Il a peur de la nuit. Arrive a très faim. P'is aussi a peur des monstres. C'est a trouvé sa maman. Arrive il va chez eux. C'est il voit toutes des animaux. Il met [...] Il est allé à la plage. La maman, il fait un gros calin. P'is aussi, il mange des fourmis. Et il mange des bibittes. Aussi [...] aussi, c'est terminé.

Dans ce rappel d'Amy, on voit que l'enfant nomme une composante essentielle du récit, le problème du protagoniste : *Benjamin, il a peur de la nuit [...] p'is aussi a peur des monstres*. Bien que l'enfant ne produise pas ici une phrase complexe⁸ qui permettrait de mettre explicitement en relation causale la peur des monstres et la peur de la nuit (Benjamin a peur de la nuit parce qu'il a peur qu'il y ait des monstres), l'enfant élabore une suite énonciative de phrases simples qui rend la relation causale à l'intérieur même de la situation problématique. Une autre énonciation faite par l'enfant résume brièvement l'ensemble des épisodes : *c'est il voit toutes des animaux*. Mis à part ces deux composantes du récit, les autres énoncés de l'enfant réfèrent à des actions tirées des illustrations qu'elle a vues pendant la lecture du livre. À ce titre, les actions décrites sont pertinentes puisque tirées des illustrations du livre, mais elles ne sont pas d'importance pour la structure du récit lu. Si l'on considère la phrase qui fait mention des animaux comme une tentative de résumer les épisodes, le rappel de récit d'Amy serait classé au niveau 3B. En effet, on y voit la juxtaposition de deux composantes du récit : le problème et une tentative de résumer les épisodes.

8 La phrase complexe est constituée de plusieurs verbes conjugués alors que la phrase simple est définie ici comme toute phrase qui ne possède qu'un seul verbe conjugué et donc qu'une inflexion de verbe (Bloom, 1998; Goosse, 2001).

Il est à noter que l'enfant a fait un bond majeur dans son rappel de récit. En effet, partie d'une représentation où une histoire semble comprise comme des objets présents sur la page de couverture du livre, l'enfant en arrive maintenant à un début de structuration du récit par la construction de deux des composantes essentielles du récit. Il peut être discuté que la maturation cognitive, en soi, a permis cette progression, certes. On peut également penser que la lecture quotidienne a permis aussi à l'enfant d'appréhender la forme du discours écrit et de prendre de l'expérience face à ce discours distancé de l'action réelle et immédiate.

Si la maturation cognitive doit réellement être l'unique facteur à considérer pour expliquer cette avancée d'Amy, il convient de penser que cette même maturation cognitive aura le même impact chez Carla qui suit l'âge chronologique d'Amy. Avant d'étayer la discussion, il convient de considérer d'abord le récit final de Carla dans l'extrait 3.

Extrait 3 : Rappel de récit final de Carla

Benjamin peur de la nuit. Benjamin, il est attaché la bouton. Après, attaché chemise. Après, attaché lacets. Benjamin kè peur de endroits bleus. Il a entré carapace. C'est noir. Benjamin il entré dans la maison. Après, Benjamin entrer carapace. Kè peur de la nuit. Après, c'est la nuit. Benjamin il a peur de monstres. Maman de Benjamin lumière poche. Demander au canard [Benjamin]. Benjamin endroit bleu. Après, ka peur canard de beaucoup de l'eau. Après, a dit très haut très longtemps. Après un lion. Monsieur lion. Benjamin ka endroit bleu. Le monsieur le lion ka peur de gros bruit. Après, un oiseau demandé oiseau. Benjamin il a peur endroit bleu. Monsieur l'oiseau ouvre parapluie. Ouvre la parachute. Après, il a demandé monsieur l'ours polaire. Benjamin peur endroit bleu. L'ours polaire il a peur du froid. Habillé manteau chaud. Après maman de Benjamin il a perdu Benjamin. Benjamin, il a très fatigué. Le Benjamin mange bon repas. Après il dorme, il a dormi carapace avec lumière.

Carla, qui a reçu des lectures interactives pendant toute l'année en étant interrogée sur la structure causale, a augmenté son niveau de structuration du récit. Ne partant d'aucune énonciation lors du rappel initial, elle parvient, certes avec une syntaxe faisant encore défaut, à mettre en relief quelques relations causales entre plusieurs composantes du récit. D'abord, elle cible quelques éléments de la situation initiale : « Benjamin, il est attaché la bouton. Après, attacher chemise. Après, attacher lacets. » Par la suite, elle cible le problème et l'explique :

Benjamin kè peur de endroits bleus⁹. Il a entré carapace. C'est noir. Benjamin il entré dans la maison. Après, Benjamin entrer carapace. Kè peur de la nuit. Après, c'est la nuit. Benjamin il a peur de monstres.

Tout comme dans le livre de *Benjamin et la nuit*, Carla tente de mettre en relief ce que le protagoniste sait faire avant d'annoncer ce qu'il ne sait pas faire, la situation problématique de la peur du noir. On voit la suite énonciative de phrases simples et l'insistance répétée de la peur de la nuit avant d'annoncer l'arrivée de la nuit qui précède le constat problématique de la peur des monstres : *Kè peur de la nuit. Après, c'est la nuit. Benjamin il a peur de monstres.* Cette suite énonciative marque une explication causale à l'intérieur même d'une composante du récit, le problème : Benjamin a peur de la nuit car, quand c'est la nuit, il a peur des monstres.

9 Le texte énonce « Benjamin a une peur bleue des endroits sombres ». Plusieurs enfants rencontrés dans l'étude de Makdissi et Boisclair (2004) reprennent cette expression sous cette forme employée par Carla « peur des endroits bleus », sous-entendus des endroits noirs ou sombres.

Également, Carla resitue la demande que Benjamin fait à chaque animal lors de chaque épisode, et ce, en lien causal avec son propre problème. Ces épisodes sont clairement marqués de temporalité par l'emploi du connecteur «après». À chaque fois, Carla énonce que Benjamin fait une demande (*Après, un oiseau, demandé oiseau*), elle met en relief le problème de Benjamin avec cet épisode (*Benjamin, il a peur endroit bleu*), ce qu'elle fait suivre par la peur spécifique de l'animal rencontré. Ainsi, non seulement la structure épisodique est marquée d'une succession temporelle, mais encore est-elle explicitement en relation causale avec le problème par la mise en relief du but «la demande» d'aide de Benjamin. N'énonçant que des phrases simples, l'enfant parvient à mettre une relation causale intercomposante entre le problème et l'épisode, ce qui donne naissance au but : la demande d'aide effectuée aux animaux. Enfin, on peut remarquer que Carla a construit une relation causale entre la situation finale de dormir et la construction d'une solution, la veilleuse : *Après il dort, il a dormi carapace avec lumière*. Bien que la solution soit rapportée en l'introduisant avec un connecteur temporel, «après», on voit que la suite énonciative permet la mise en relief de la relation causale qui donne tout son sens à la solution. En effet, l'enfant situe dans le temps l'action de dormir et revient préciser que le protagoniste a pu dormir «avec» sa lumière, ce qui permet de mettre en valeur la priorité temporelle de «la lumière» lui donnant ainsi l'implication d'une cause préalable et essentielle à l'acte de dormir. L'étude de Makdissi et Boisclair (2004) situe au niveau 5B les rappels incluant, d'une part, la causalité entre le problème et les épisodes par la mise en relief du but de l'histoire, et, d'autre part, la causalité entre le problème et la fin donnant naissance à la solution. En un an d'intervention, Carla est donc passé d'un rappel situé au niveau 0 de la grille de développement à un rappel situé au niveau 5B. Ce progrès de Carla fait réfléchir puisque, en considérant les niveaux de surdité des deux enfants, on se serait normalement attendu à ce que l'enfant ayant une surdité plus importante, ici Carla, progresse moins rapidement dans son rappel de récit.

Dans le but d'identifier des avenues explicatives face à ce constat, on pourrait alors s'attendre à un rôle joué par la maturation. Si les progrès de Carla et d'Amy devaient être simplement marqués par une maturation cognitive, les deux fillettes ne devraient-elles pas offrir le même niveau d'avancement lors de leur rappel de récit final étant donné leur âge similaire ? Si l'on accepte une réponse négative à cette question, alors il faudrait admettre que, bien qu'ayant le même âge, les deux fillettes peuvent avoir une maturation cognitive évoluant à des rythmes bien différents, ce qui est certes dans le domaine du possible. Mais d'autres possibilités restent à être logiquement considérés. En effet, il est également possible de penser que d'autres facteurs, excluant la maturation (si elle est considérée sensiblement équivalente à un même âge donné) ou le niveau de surdité, influencent la capacité de ces enfants à rappeler le récit. Si la lecture est conçue comme un médium social hautement culturel, parmi ces facteurs, il convient de soulever l'hypothèse que le type de lecture auquel participe l'enfant a une influence sur sa capacité à rendre un rappel de récit. Il est entendu ici que le type de lecture interactive n'est certainement pas le seul facteur ayant contribué à l'avancée de Carla. Cependant, si le progrès de l'humanité a été marqué, non pas par le simple geste de l'écriture, mais encore plus par le type de rhétorique pratiquée (Gingras, Keating et Limoges, 1998 ; Olson, 1999) entre autres chez les Grecs, et si, de surcroît, ce passage a été nécessaire avant de parvenir à une alphabétisation de la masse populaire, ne peut-on pas soulever l'hypothèse que le discours autour des livres d'histoires et pendant l'action même de lire devient, au même titre, une période transitoire qui permet à l'enfant d'appréhender un nouveau type de discours décontextualisé et présenté de façon linéaire ? Ne peut-on pas également penser que cette période transitoire où l'on permet à

l'enfant de parler autour des livres pendant la lecture servira également l'apprentissage formel et ultérieur de la lecture en ce sens qu'elle aura permis à l'enfant de concevoir la lecture comme une activité d'interprétation des textes et une activité de reconstruction causale hiérarchique des événements, événements toutefois présentés sous forme linéaire à l'écrit ?

6. Conclusion

Dans cet article, une discussion théorique tente d'établir quelques liens avec la pratique de lecture faite aux jeunes enfants d'âge préscolaire à l'École oraliste de Québec pour enfants sourds. Cette discussion est basée sur une analyse théorique de l'acte de lire. Comme certaines interventions concernant la lecture interactive, telle que conçue ici, sont déjà mises en pratique, la présente réflexion offre un regard comparatif entre deux exemples d'enfants sourds fréquentant des milieux où la manière de lire l'histoire aux enfants est différente. Le progrès des deux enfants est soulignée. Sur cette base, on peut penser que lire des récits aux jeunes enfants, indépendamment de la manière de lire, permet à ces derniers d'approprier un type de discours écrit. Il apparaît que cette exposition aux discours écrits permette aux enfants de mieux comprendre les récits et ainsi de mieux en rappeler les différentes composantes. Cependant, l'écart entre les deux enfants au terme d'une année d'intervention semble favoriser l'enfant ayant vécu des lectures interactives où le questionnement de l'adulte était axé sur la chaîne causale des événements des récits, et ce, bien que son niveau de surdité soit plus important. Il ne conviendrait pas d'expliquer cet écart exclusivement de façon causale par la simple participation à la lecture. D'autres interventions au regard de l'émergence de la littératie ont aussi été vécues par la même enfant et un nombre considérable de facteurs pouvant influencer le rappel de récit des enfants peut également entrer en ligne de compte.

Cependant, il est possible de penser que la lecture interactive, axée sur la chaîne causale du récit à partir de l'identification des émotions jusqu'à la construction des composantes plus complexes du récit, a possiblement joué un rôle dans cette progression. Les deux études de cas présentées dans cet article ne proposent cependant pas de généralisation possible pour l'instant. Pour mieux étayer cette hypothèse soulevée par la présente étude exploratoire, il faudrait déployer une étude plus vaste qui offrirait un nombre de sujets plus imposant et qui contrôlerait plus systématiquement différentes variables. Ainsi, la lecture interactive, telle que conçue dans le présent article, pourrait constituer une avenue d'intervention efficace à valider auprès des enfants sourds, mais aussi auprès de tout enfant à risque d'analphabétisme, dans le but de préparer progressivement les fondements de la littératie qui serviront ultérieurement la compréhension en lecture lors de la scolarisation formelle, compréhension qui repose grandement sur la construction des inférences causales.

Comme la construction des relations causales entre les événements d'un récit contribue à la reconstruction mentale de l'histoire comprise globalement, ce type d'intervention contribue à ce que l'enfant développe, avant même l'apprentissage formel de la lecture, les macroprocessus inhérents à la compréhension (Irwin, 1991). Ainsi, l'enfant apprend à se construire graduellement, au fur et à mesure que l'histoire avance pendant la lecture interactive, une toile de fond du récit qui permet les anticipations et les prédictions logiques de la suite des événements. Cette conception de la lecture que l'enfant est invité à construire pendant le type de lecture interactive ici décrit permet une représentation de l'acte de lire, non pas comme un simple acte

de décodage, mais plutôt comme un acte d'interprétation des textes qui implique activement le lecteur dans la recherche de sens et dans l'élaboration progressive d'une représentation globale de l'histoire. Ainsi, cette capacité à élaborer une représentation globale, et celle à construire des prédictions logiques autour des textes, pourra-t-elle possiblement soutenir également la fluidité en lecture lors de l'étape cruciale de l'identification des mots écrits en mettant les habiletés de prédictions au service du décodage ou en créant une zone d'interaction entre les macroprocessus et les microprocessus.

Références

- Allen, T. (1986). A study of the achievement patterns of hearing impaired students : 1974 and 1983. In A. Schildroth et M. Krachmer (dir.), *Deaf children in America* (p. 161-206). San Diego, CA : College-Hill Press.
- Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. In W. Damon, D. Kuhn et R.S. Siegler (dir.), *Handbook of child psychology* (5^e édition, p. 309-370). New York, NY : John Wiley et Sons.
- Boisclair, A., Sirois, P., Carmichaël, R. et Regalbuto, C. (1995). *La compréhension et la production de texte chez les élèves malentendants ou sourds de troisième et sixième année du primaire de cinq régions du Québec*. Rapport de recherche déposé au ministère de l'Éducation du Québec. Université Laval.
- Boisclair, A., Makdissi, H., Fortier, C., Sanchez, C. et Renaud, J.-S. (2004). *Le développement de la compréhension du récit au cours de la petite enfance. Document I*. Rapport de recherche déposé au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines, Université de Sherbrooke et Université Laval, Canada.
- Bourg, T., Bauer, P.J. et van den Broek, P.W. (1997). Building the bridges : The development of event comprehension and representation. In P.W. van den Broek, P.J. Bauer et T. Bourg (dir.), *Developmental span in event comprehension and representation. Bridging fictional and actual events* (p. 385-407). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Bourg, T. et Stephenson, S. (1997). Comprehending characters' emotions : The role of event categories and causal connectivity. In P.W. van den Broek, P.J. Bauer et T. Bourg (dir.), *Developmental span in event comprehension and representation. Bridging fictional and actual events* (p. 295-319). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Bourgeois, P. et Clark, B. (1986). *Benjamin et la nuit*. Markham : Éditions Scholastic.
- Cain, K., Oakhill, J. et Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meaning from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language*, 30, 681-694.
- Dewitz, P. et Dewitz, P.K. (2003). They can read the words, but they can't understand : Refining comprehension assessment. *The Reading Teachers*, 56(5), 422-435.
- Gallaudet Research Institute (2006). *What is the reading level of deaf and hard of hearing people*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://gri.gallaudet.edu/literacy/>>.
- Geers, A. et Moog, J. (1989). Factors predictive of the development of literacy in profoundly hearing-impaired adolescents. *The Volta Review*, 91(2), 69-86.
- Giasson, J. (2003, 2^e édition). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Gingras, Y., Keating, P. et Limoges, C. (1998). *Du scribe au savant : les porteurs du savoir de l'Antiquité à la révolution industrielle*. Montréal : Boréal.
- Glaserfeld, E. (1983). L'apprentissage en tant qu'activité constructive. In J.C. Bergeron et N. Herscovics (dir.), *Actes de la cinquième rencontre annuelle Psychology of mathematics education* (Vol. 1, p. 70-101). Montréal : North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- Glaserfeld, E. (1994). *L'interprétation constructiviste de l'épistémologie génétique*. Communication présentée dans le cadre du III^e Symposium de Epistemologia Genetica, Aguas de Lindóia, Brésil, 28 août-2 septembre.
- Goosse, A. (2001). *Grevisse – Le bon usage*. Bruxelles : DeBoeck et Duculot.
- Goldenberg, C. (1992). Instructional conversations : Promoting comprehension through discussion. *The Reading Teacher*, 46(4), 316-326.
- Gouvernement du Québec (1995). *Les états généraux sur l'éducation. Exposé de la situation*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Graesser, A.C., Singer, M. et Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Irwin, J.W. (1991). *Teaching reading comprehension processes* (2^e édition). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Long, L.D. et Golding, M.J. (1993). Superordinate goal inferences: Are they automatically generated during comprehension? *Discourse Processes*, 16, 55-73.
- Long, L.D., Gloding, M.J. et Graesser, A.C. (1993). A test of the on-line status of goal-related inferences. *Journal of Memory and Language*, 31, 634-647.
- Long, D.L., Oppy, B.J. et Seely, M.R. (1997). A global coherence view of event comprehension: Inferential processing as question answering. In P.W. van den Broek, P.J. Bauer et T. Bourg (dir.), *Developmental span in event comprehension and representation. Bridging fictional and actual events* (p. 361-384). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Magliano, J.P. (1999). Revealing inference processes during text comprehension. In S.R. Goldman, A.C. Graesser et P. van den Broek (dir.), *Narrative comprehension, causality and coherence. Essays in honor of Tom Trabasso* (p. 55-75). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Magliano, J.P., Baggett, W.B., Johnson, B.K. et Graesser, A.C. (1993). The time course in which causal antecedent and causal consequences inferences are generated. *Discourse Processes*, 16, 35-53.
- Makdissi, H. (2004). *Le développement des inférences dans un contexte de lecture interactive chez les enfants du préscolaire*. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval, Québec.
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2004). *L'art de raconter chez l'enfant d'âge préscolaire : Une grille de développement du récit. Document III*. Rapport de recherche déposé au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines, Université de Sherbrooke et Université Laval, Canada.
- Maloch, B. (2002). Scaffolding students talk : One teacher's role in literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, 37(1), 94-112.
- Maria, K. (2000). Conceptual change instruction : A social constructivist perspective. *Reading and Writing Quarterly*, 16, 5-22.
- McKeough, A. (2000). Building on the oral tradition: How story composition and comprehension develop. In J.W. Astington (dir.), *Minds in the making: Essays in honor of David R. Olson* (p. 98-114). Malden, MA : Blackwell.
- Mercer, N. (2002). Developing dialogues. In G. Wells et G. Claxton (dir.), *Learning for life in the 21st century. Sociocultural perspectives on the future of education* (p. 141-153). Oxford : Blackwell Publishers.
- Millis K. et Graesser, A.C. (1994). The time-course of constructing knowledge-based inferences for scientific texts. *Journal of Memory and Language*, 33, 583-599.
- Moore, D.F. et Sweet, C. (1990). Factors predictive of school achievement. In D.F. Moore et K.P. Meadow-Orlans (dir.), *Educational and developmental aspects of deafness* (p. 154-201). Washington, DC : Gallaudet University Press.
- Nicholas, D.W. et Trabasso, T. (1980). Toward a taxonomy of inferences for story comprehension. In F. Wilkening, J. Becker et T. Trabasso (dir.), *Information integration by children* (p. 215-242). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Oakhill, J.V. et Cain, K. (2004). The development of comprehension skills. In T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of children's literacy* (p. 155-180). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Ochs, E. et Capps, L. (2001). *Living narrative*. Cambridge : Harvard University Press.
- Olson, R.D. (1999). *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- Pakulski, L.A. et Kaderavek, J.N. (2001). Narrative production by children who are deaf or hard of hearing : The effect of role play. *The Volta Review*, 103(3), 127-139.
- Paul, P. (1998). Introduction to the special issue on literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 177-178.
- Pontecorvo, C. et Sterponi, L. (2002). Learning to argue and reason through discourse in educational settings. In G. Wells et G. Claxton (dir.), *Learning for life in the 21st century. Sociocultural perspectives on the future of education* (p. 127-140). Oxford : Blackwell Publishers.

- Sipe, L.R. (2002). Talking back and taking over : Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), 476-483.
- Stein, N.L. et Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R.O. Freedle (dir.), *New directions in discourse processing*. (Tome 2, p. 53-120). Norwood, NJ : Ablex.
- Stein, N.L. et Liwag, M.D. (1997). Children's understanding, evaluation and memory for emotional events. In P.W. van den Broek, P.J. Bauer et T. Bourg (dir.), *Developmental span in event comprehension and representation. Bridging fictional and actual events* (p. 199-235). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Trabasso, T., Secco, T. et van den Broek, P.W. (1984). Causal cohesion and story coherence. In H. Mandle, N.L. Stein et T. Trabasso (dir.), *Learning and comprehension of text* (p. 83-111). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Trabasso, T. et Stein, N.L. (1997). Narrating, representing and remembering event sequences. In P.W. van den Broek, P.J. Bauer et T. Bourg (dir.), *Developmental span in event comprehension and representation. Bridging fictional and actual events* (p. 237-270). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Trabasso, T., Stein, N.L., Rodkin, P.C., Munger, M.P. et Baughn, C.R. (1992). Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events. *Cognitive Development*, 7, 133-170.
- van den Broek, P.W. (1997). Discovering the cement of the universe : the development of event comprehension from childhood to adulthood. In P.W. van den Broek, P.J. Bauer et T. Bourg (dir.), *Developmental span in event comprehension and representation. Bridging fictional and actual events* (p. 321-342). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- van den Broek, P.W. (1990a). The causal inference maker : towards a process model of inference generation in text comprehension. In D.A. Balota, G.B. Flores d'Arcais et K. Rayner (dir.), *Comprehension processes in reading* (p. 423-445). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- van den Broek, P.W. (1990b). Causal inferences and the comprehension of narrative text. In A.C. Graesser et G.H. Bower (dir.), *Inferences and text comprehension* (p. 175-196). San Diego, CA : Academic Press.
- Warren, W.H., Nicholas, D.W. et Trabasso, T. (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. In R.O. Freedle (dir.), *New directions in discourse processing* (p. 23-52). Norwood : Ablex.
- Wells, G. (2004). Narrating and theorizing activity in educational settings. *Mind, Culture and Activity*, 11, 70-77.
- Wells, G. (2000). From action to writing : Modes of representing and knowing. In J.W. Astington (dir.), *Minds in the making : Essays in honor of David R. Olson* (p. 115-140). Malden, MA : Blakwell.
- Wertsch, J.V. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, Culture and Activity*, 1(4), 202-208.
- Yuill, N. et Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge : Cambridge University Press.